

Glowka, Detlef

Die Reform des Bildungswesens in der Sowjetunion als Lehrstück für die pädagogische Fachwelt

Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988) 4, S. 481-500



Quellenangabe/ Reference:

Glowka, Detlef: Die Reform des Bildungswesens in der Sowjetunion als Lehrstück für die pädagogische Fachwelt - In: Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988) 4, S. 481-500 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-144872 - DOI: 10.25656/01:14487

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-144872>

<https://doi.org/10.25656/01:14487>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 34 – Heft 4 – Juli 1988

I. Essay

KLAUS MOLLENHAUER Ist ästhetische Bildung möglich? 443

II. Thema: Pädagogische Reform – international

NIKLAS LUHMANN/
KARL EBERHARD SCHORR Strukturelle Bedingungen der Reformpädagogik.
Soziologische Analysen zur Pädagogik der Moderne 463

DETLEF GLOWKA Die Reform des Bildungswesens in der Sowjetunion
als Lehrstück für die pädagogische Fachwelt 481

MICHAEL KNOLL Calvin M. Woodward und die Anfänge der Projekt-
methode. Ein Kapitel aus der amerikanischen Erziehungs-
geschichte 1876–1900 501

III. Diskussion

KARL CHRISTOPH LINGEL-
BACH Unkritische Bildungshistorie als sozialwissenschaft-
licher Fortschritt? 519

HORST WEISHAUPT/
MANFRED WEISS Bildungsbudget und interne Mittelallokation 535

IV. Rezensionen

- ANDREAS KRAPP MANFRED HOFER: Sozialpsychologie erzieherischen Handelns. Wie das Denken und Verhalten von Lehrern organisiert ist 555
- HANS WERNER HEYMANN BARBARA KOCH-PRIEWE: Subjektive didaktische Theorien von Lehrern. Tätigkeitstheorie, bildungstheoretische Didaktik und alltägliches Handeln im Unterricht 557
- HANS WERNER HEYMANN JÜRGEN SCHRECKLING: Routine und Problembewältigung beim Unterrichten. Explorative Analysen handlungsbegleitender Kognitionen und Emotionen von Lehrern 557
- HANS SCHIEFELE HANS AEBLI: Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage 561
- GERD-BODO REINERT JÖRG PETERSEN: Pädagogische Argumentation und didaktische Forschung I. Acht Kapitel zur Geschichte der empirischen Unterrichtsforschung 565
- JÜRGEN DIEDERICH JÜRGEN MARKOWITZ: Verhalten im Systemkontext. Zum Begriff des sozialen Epigramms. Diskutiert am Beispiel des Schulunterrichts 568
- KNUT NEVERMANN PETER FAUSER: Pädagogische Freiheit in Schule und Recht 572

V. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 577

Contents

I. Essay

- KLAUS MOLLENHAUER On the Possibility of the Formation of Aesthetic Competence 443

II. Topic: Educational Reform in International Perspective

- NIKLAS LUHMANN/
KARL EBERHARD SCHORR Structural Conditions of Reformoriented Pedagogics 463
- DETLEF GLOWKA Soviet School Reform and its Relevance to Educational Research 481
- MICHAEL KNOLL Calvin M. Woodward and the Beginnings of the Project Method of Instruction. A Chapter from the American History of Education 1876–1900 501

III. Discussion

- KARL CHRISTOPH LINGEL-
BACH Uncritical Educational Theory in the Guise of Progressive Social Science? 519
- HORST WEISHAUP/
MANFRED WEISS Educational Budget and Internal Allocation of Means 539

IV. Book Reviews 555

V. Documentation

- New Books 577

Die Reform des Bildungswesens in der Sowjetunion als Lehrstück für die pädagogische Fachwelt*

Zusammenfassung

In dem Artikel wird dargelegt, wie die im Jahre 1984 in traditionellem (bürokratischen) Stil entworfene Reform des sowjetischen Schulwesens allmählich in eine Bewegung zur Umgestaltung (Perestrojka) und zur Demokratisierung des Bildungswesens hinübergewachsen ist. In einem organisierten Zusammenspiel von Kräften der politischen Führung und von pädagogisch engagierten Kreisen der „Basis“ entwickelt sich daraus eine reformpädagogische Bewegung. Die Bewegung zielt auf schulische Selbstverantwortung (faktisch auf eine Revision aller geltenden zentralen Statuten für die institutionelle Verfassung des Bildungswesens) und auf „ein neues pädagogisches Denken“, auf eine „Pädagogik des Zusammenwirkens“, die „vom Kinde aus“ zu entwerfen ist und die partnerschaftliche Beziehungen als konstituierendes Merkmal aller Einrichtungen des Erziehungswesens anstrebt. Es werden die Perspektiven dieser Bewegung erörtert.

Die in der Sowjetunion stattfindende Reform des Bildungswesens kann man in ihrer Bedeutung nur erfassen, wenn man sie als Teil jener umfassenden gesellschaftlichen Veränderungen begreift, die sich seit einigen Jahren in der UdSSR vollziehen. Doch man kann auch umgekehrt sagen: Die Analyse der Veränderungen im Bildungswesen sind ein aufschlußreicher Zugang, um den Prozeß der Perestrojka (der Umgestaltung) in seinem Wesen tiefer zu verstehen. Während im Westen die neuen Züge der sowjetischen Politik in Bereichen wie Frieden/Rüstung, Wirtschaft, Kultur u. a. bereits größere Aufmerksamkeit gefunden haben, scheint man den Bereich der Erziehung als von nachgeordneter Bedeutung wahrzunehmen. Dabei könnte man hier zahlreiche Stimmen aus der sowjetischen Presse zitieren, die erwarten, daß „die Revolution im Bildungswesen zum wichtigsten Faktor der gesamten revolutionären Umgestaltung der sowjetischen Gesellschaft werden wird“ (V. TURČENKO in UG v. 1.12.87, S. 3).

Mit der folgenden Darstellung soll versucht werden, nicht nur die charakteristischen Züge der gegenwärtigen sowjetischen Bildungsreform nachzuzeichnen (und schon das kann nur unvollkommen gelingen, weil die Skizze des vielgestaltigen Reformprozesses eigentlich durch eine Fülle von Material belebt und belegt werden müßte – was den Rahmen dieses Artikels überschreiten würde), sondern darüber hinaus soll der Gegenstand der Betrachtung in die Perspektive längerfristiger historischer Erfahrungen gerückt werden.

1. Von der Schulreform zur reformpädagogischen Bewegung

Der Beginn der Bildungsreform läßt sich auf den Januar 1984 datieren. Zu diesem Zeitpunkt wurde ein Dokument mit dem Titel „Hauptrichtungen der Reform der

* Das vorliegende Manuskript wurde im März 1988 abgeschlossen. Bis zu seiner Drucklegung dürften die Parteikonferenz und der Lehrerkongreß stattgefunden haben – wenn es nicht eine weitere Verschiebung gibt. Wichtige Hinweise für die folgende Darstellung verdanke ich der Zusammenarbeit mit Herrn Dr. LEONID NOVIKOV in Frankfurt/Main (DJPF).

allgemeinbildenden Schule und der Berufsschule (Entwurf des Zentralkomitees der KPdSU)“ veröffentlicht. Nach einer gewissen öffentlichen Diskussion über das „Projekt“ folgten in den Monaten April und Mai mehrere Verordnungen des Zentralkomitees und des Ministerrates, in denen die allgemeinen Zielvorstellungen konkretisiert und rechtskräftig artikuliert wurden (vgl. ANWEILER 1984) und denen sich in den folgenden Jahren zahlreiche Ausführungsverordnungen anschlossen (Osnovnye Dokumenty). Hervorhebenswert ist, daß das Projekt durch eine politisch höchstrangig besetzte Kommission vorbereitet worden war und den Begriff „Reform“ benutzte, der zuletzt 1958 für CHRUSČEVS weitgehenden Eingriff in das Bildungswesen verwendet worden war; alle Reformschritte seitdem hatte man als „Verbesserung“ oder „Vervollkommnung“ deklariert. Unverkennbar sollte hier also von der Führung eine Entschlossenheit zu größeren gesellschaftlichen Veränderungen signalisiert werden (noch vor der Übernahme der Führung durch GORBAČEV im März 1985!), und man hatte den Bereich der schulischen Erziehung (warum gerade ihn?) dafür ausgewählt.

Das Signal zum Aufbruch präsentierte sie in traditionellen Formen. In der gewohnten bürokratischen Sprache enthält das Dokument 40 Punkte, die fast alle als „besonders wichtig“ vorgetragen werden und praktisch das ganze Spektrum des Erziehungswesens unterhalb der Fach- und Hochschulen ansprechen. So ließ sich aus kritischer Distanz konstatieren: „Man kann schon jetzt aus Erfahrung sagen, daß viele der genannten Ziele bloße Deklaration bleiben werden; ein gewünschter Durchbruch zu Neuem kann nicht eintreten, wenn er überall gleichzeitig stattfinden soll“ (GLOWKA 1984).

Die Ziele der Reform lassen sich verdeutlichen, wenn man sich nach den uns geläufigen Aspekten von „äußerer“ und „innerer“ Reform unterscheidet. Stark zusammengefaßt (ausführlicher vgl. ANWEILER, DUNSTAN, Halbjahresberichte) kann man sie folgendermaßen beschreiben: Als äußere, d.h. mit administrativen Mitteln herbeiführbare Veränderungen werden erwartet:

- Neustrukturierung der allgemeinbildenden Schule (Gewinnung eines Schuljahres durch Vorverlegung der Einschulung von 7 auf 6 Jahre, Unterteilung der Klassenstufen nach den Gruppen 1 bis 4, 5 bis 9, 10 bis 11),
- Veränderung der Bildungsinhalte der allgemeinbildenden Schule (Ausweitung der Arbeitserziehung zu einer Ausbildung in „Massenberufen“, Modernisierung der Inhalte durch Einführung neuer Fächer wie Computertechnik und Ethik des Familienlebens sowie neuer Lehrbücher),
- Verbesserung der Arbeitsbedingungen der Schule (u. a. Reduktion der Klassenfrequenzen, Investitionen in Ausstattung, Erhöhung der Lehrergehälter),
- Ausbau der Berufsausbildung auf dem Niveau des Facharbeiters (auf Kosten des Überganges in die oberen Klassen der allgemeinbildenden Schule sollen sich die Aufnahmen an den Beruflich-Technischen Schulen (russ. Abk.: PTU) verdoppeln, alle PTU sollen neben der beruflichen Bildung auch den „mittleren“ allgemeinbildenden Abschluß – funktional mit „Hochschulreife“ vergleichbar – vermitteln, jeder Jugendliche soll eine berufliche Ausbildung erwerben),

- Zusammenführung der nunmehr elfjährigen allgemeinbildenden (eine einfache berufliche Ausbildung einschließenden) Schule, der „mittleren“ Beruflich-Technischen Schulen und der Fachschulen zu einem integrierten Schultyp.

Den genannten Reformzielen waren entsprechende Schwierigkeiten vorausgegangen, die als dysfunktionale Züge des Bildungssystems in Erscheinung traten (vgl. z. B. MITTER/NOVIKOW 1978; TOMIAK 1986; GLOWKA 1987); es handelte sich dabei vor allem um mißlingende Beziehungen zwischen den allgemeinbildenden und den berufsbildenden Anteilen des Bildungswesens. Diese Dysfunktionalitäten – und auch die anderen im „Entwurf“ angesprochenen Problemzonen – des sowjetischen Bildungswesens waren übrigens von der westlichen Forschung schon längst treffend dargestellt worden (zum neuesten Stand dieser Forschung vgl. KUEBART 1987), hatten aber in der sowjetischen Öffentlichkeit bis dahin keinen angemessenen Ausdruck gefunden.

Die meisten der im „Entwurf“ angesprochenen Aufgaben kann man dem Bereich einer „inneren“ Reform zurechnen, d. h., sie lassen sich nur erreichen, wenn die zuständigen Funktionsträger „auf neue Art“ zu handeln beginnen: Die Lehrer sollen effektiver unterrichten und erziehen, die Schulleiter besser anleiten, die Inspektoren wirkungsvoller kontrollieren, die Eltern sich mehr um ihre Kinder kümmern und mit der Schule zusammenarbeiten, der Jugendverband soll einfallsreicher arbeiten, die Schüler sollen sich an der Selbstverwaltung beteiligen und vor allem besser lernen usw. usf.

Es reicht hier aus, das Reformprojekt in derart knapper Weise zu beschreiben, weil die Entwicklung inzwischen darüber hinweggegangen ist und es für die gegenwärtige Bewegung nur noch nachgeordnete Bedeutung hat. Wenn sowjetische Autoren auch heute noch das Dokument von 1984 ohne Gesichtsverlust als im Prinzip gültig zitieren können, dann deshalb, weil es neben den traditionellen Zügen einige bemerkenswerte Neuerungen – Vorboten des Kommenden – aufweist: Das Reformkonzept legt sich an entscheidenden Stellen nicht fest (z. B. hinsichtlich der Struktur der zu integrierenden Sekundarstufe), es rechnet mit längeren Fristen der Verwirklichung (z. B. mit mindestens einem Jahrzehnt bis zum Erreichen der Berufsausbildung für alle Jugendlichen), es erlaubt flexible Zugänge zu den anstehenden Aufgaben (z. B. kann die schulische Erfassung der Sechsjährigen zunächst auch durch die Kindergärten erfolgen) und es erwartet Varianten der Ausführung in Abhängigkeit von den lokalen Bedingungen. Hier zeichnen sich bereits Umrisse einer Strategie von Bildungspolitik ab, die aus Fehlern der Vergangenheit gelernt hat und die Grenzen administrativer Steuerung in den Blick nimmt.

In der Realität des Schulwesens löste das Reformwerk wahrlich keinen Veränderungsschub aus; nur in Teilbereichen bewegte man sich in Richtung der Ziele. Die Einschulung der Sechsjährigen wurde schrittweise aufgenommen – nicht ohne Mißbilligung durch einen Teil der Eltern. Die den Lehrern zugestandene Gehaltserhöhung von immerhin 30 bis 35 Prozent wurde von diesen vereinnahmt, ohne daß sie sich deshalb mehr angestrengt hätten. Die Erweiterung der Berufsausbildung lief lustlos an – verlangte sie doch von den allgemeinbildenden Schulen, auf einen Teil ihrer Klientel zugunsten der PTU zu verzichten und außerdem im eigenen Rahmen die Ausbildung für einfache Berufe zu organisieren,

was natürlich nicht nur zahlreiche Probleme der Organisation und der Ausstattung aufwarf, sondern auch in Widerspruch zu der Tatsache trat, daß man bisher die geistig aktiveren, zum Hochschulstudium strebenden Schüler angezogen hatte, die man nun mit einer minderwertigen Berufsausbildung zu bedenken hatte. Die PTU hingegen sahen sich mit Schwierigkeiten konfrontiert, weil die ihnen zugedachte Vermittlung der „allgemeinen mittleren Bildung“ zu Problemen der Unterrichtsorganisation führte und außerdem von der eher praktisch orientierten Schülerschaft nur widerstrebend angenommen wurde. Neue Lehrpläne und Lehrbücher kamen nur langsam zur Anwendung und wurden sogleich beim Erscheinen als unbefriedigend – weil im Rahmen des Bisherigen verbleibend – empfunden. Veränderungen traten also nur zögerlich ein, und vor allem die Aufgaben der inneren Reform blieben weitgehend auf dem Papier.

Im Unterschied zu vergleichbaren Kampagnen früherer Art verstummte die öffentliche Diskussion über Bildungsfragen nicht, nachdem die entsprechenden Gesetze verabschiedet worden waren. Im Gegenteil. Immer deutlicher zeichnete sich eine in der Gesellschaft weit verbreitete und tiefsitzende Unzufriedenheit mit dem Schulwesen ab, die nun im Zusammenhang mit um sich greifender Offenheit („glasnost“) und Demokratisierung zur öffentlichen Artikulation drängte. Während bis dahin in allen offiziellen Selbstdarstellungen das Bildungswesen als eine der glänzendsten Errungenschaften der Sowjetgesellschaft dargestellt worden war und Kritik nur hier und da und nur auf Teilaspekte bezogen öffentlich geäußert worden war, so kam nun ein Prozeß in Bewegung, der lawinenartig anschwell. Anhand vieler Zitate ließe sich hier vorführen, wie die Kritik am Bildungswesen, insbesondere aber an der allgemeinbildenden Schule, ständig breiter, vielfältiger und radikaler wurde. Inzwischen ist es selbstverständlich geworden, von „der tiefen Krise des Schulwesens“ und der „Notwendigkeit einer Erneuerung von grundauf“ zu sprechen, von der Schule, „die weder die Gesellschaft, noch die Wirtschaft, noch die Eltern und die Schüler selbst zufriedenstellt“, die „erzieherisch gescheitert“ sei und Verantwortung für einen um sich greifenden moralischen Verfall trage, die die Schüler mehr beenge als entwickle und die routinemäßig erstarrt sei – beherrscht von einem autoritären Denk- und Leitungsstil. Die Zeit vor der Reform wird als „Periode der Stagnation“ bezeichnet, und nicht wenige Autoren lassen den Eindruck aufkommen, daß das Schulwesen schlechterdings unerträglich geworden sei.

Eine genauere Analyse wird sicher einmal darlegen, daß an der Artikulation solcher Kritik die Vertreter aus den Reihen der Schriftsteller und der Mitglieder der Akademie der Wissenschaften sowie eine Gruppe engagierter Journalisten besonderen Anteil hatten. Aber auch Lehrer, Eltern, Erziehungswissenschaftler und Funktionäre des Bildungswesens schließen sich der Strömung an, und die offenbar flutartig bei den Redaktionen eingehenden Leserbriefe zeugen von weitreichender Resonanz. Rundfunk und Fernsehen haben sich der Schulkritik geöffnet und einige Zeitungen und Zeitschriften wie OGONEK, LITERATURNAJA GAZETA, MOSKOVSKIE NOVOSTI, KUL'TURNAJA ŽIZN' u.a. haben sich der Diskussion über Schul- und Erziehungsfragen besonders angenommen. Eine herausragende Rolle spielt die UČITEL'SKAJA GAZETA (Abk. UG, dt.: Lehrerzeitung) unter ihrem neuen Chefredakteur MATVEEV, die dreimal wöchentlich erscheint und mit ihrer auf 1,8 Mill. gestiegenen Abonnentenzahl fast die gesamte Lehrerschaft erreichen dürfte; sie ist

das repräsentativste und zugleich radikalste Sprachrohr für eine Erneuerung von Schule und Pädagogik in der Sowjetunion; durch provokante Artikel, durch Einrichtung von Rubriken für offene Diskussion, durch wiederholte Befragung der Leserschaft und der Auswertung von Leserzuschriften und dergleichen heizt die „Lehrerzeitung“ den Diskussionsprozeß förmlich an.

Die Entfaltung des kritischen pädagogischen und schulpolitischen Denkens läßt sich an einigen Situationen festmachen, in denen es gleichsam verdichtet zutage getreten ist: Als erstes muß man hier wohl ein Ereignis herausheben, das zunächst ganz unscheinbar wirkte. Mit Unterstützung der „Lehrerzeitung“ traf sich im Oktober 1986 in der Nähe von Moskau eine kleine Gruppe von Pädagogen, die sich als „Experimentatoren“ oder als „Neuerer“ einen Namen gemacht und teilweise auch Auszeichnungen erhalten hatten, aber keineswegs höheren leitenden Positionen angehörten (es waren überwiegend Lehrer und Schulleiter; am bekanntesten von ihnen ist AMONAŠVILI, der ein pädagogisches Forschungsinstitut in Tiflis leitet). Als Ergebnis ihrer Beratungen veröffentlichten sie einen längeren Artikel (mit 7 Unterzeichnern), der als „Manifest der Neuerer“ und unter dem Titel „Pädagogik des Zusammenwirkens“ eine bis heute andauernde Nachwirkung erlangen sollte. Die dort niedergelegten Gedanken erwiesen sich im Laufe der weiteren Ereignisse als Kristallisationspunkt einer reformpädagogischen Strömung; die Bezeichnung „Pädagogik des Zusammenwirkens“ fand Eingang in den offiziellen Sprachgebrauch. In leicht variiertem Zusammensetzung hat sich die Gruppe seitdem zweimal getroffen (Oktober 1987 und März 1988), um jedesmal eine ähnlich programmatische Verlautbarung von sich zu geben (vgl. unten). Die Bedeutung der „Neuererbewegung“ als eine Reform aus der „fortschrittlichen Praxis“ heraus ist von offizieller Seite wiederholt gebilligt und herausgestellt worden. – Schon auf dem 27. Parteitag im Februar 1986 erklärte GORBAČEV, daß „das Tempo und der Umfang der Realisierung der in der Reform vorgesehenen Maßnahmen“ nicht den Erwartungen der Parteiführung entsprächen (vgl. Halbjahresbericht 1986/1, S. 20ff.), doch die Entschlossenheit der Parteiführung zu tiefgreifenden Veränderungen ließ sich damals noch aus vielen Gründen anzweifeln (vgl. ANWEILER 1986). Im Juni 1986 zog das Zentralkomitee der KPdSU eine überaus kritische Zwischenbilanz zur Schulreform, in der am Beispiel vieler Punkte der zögernde Verlauf der Reform herausgestellt und zur Befreiung „des schöpferischen Potentials“ der Lehrerschaft aufgerufen wurde (vgl. Halbjahresbericht 1986/1, S. 30ff.). Schließlich konstatierte GORBAČEV auf dem 20. Kongreß des Jugendverbandes: „Lassen wir uns nicht von dem Gerede über die Reform der allgemeinbildenden und beruflichen Schule einlullen. Sagen wir es ohne Umschweife: Die Reform ist bis jetzt nicht in Schwung gekommen und schleppt sich dahin.“ (PRAVDA v. 17. 4. 87, S. 2). Diese Aussage wurde zu einem geflügelten Wort.

Starken Auftrieb gewann die allgemeine Diskussion über Stand und Perspektiven der Schulreform auf den Lehrerkongressen, die gegen Ende des ersten Halbjahres 1987 auf verschiedenen Ebenen (Gebiete, Unionsrepubliken) stattfanden und als deren Höhepunkt ein Unionskongreß im Juli vorgesehen war. Dieser Unionskongreß wurde jedoch – ein ganz außergewöhnlicher Vorgang! – im letzten Moment auf den Januar 1988 verschoben (wo er aber ebenfalls nicht stattfand). Als Begründung wurde offiziell angegeben, daß man die bisherigen Diskussionen noch analysieren und fortführen müsse und wesentliche Fragen der Reform gegenwärtig noch zu sehr

umstritten seien (vgl. UG v. 2.6.87). Inhaltlich waren die Debatten auf den Kongressen wesentlich durch den vom Volksbildungsministerium vorgelegten Entwurf für ein neues Statut der allgemeinbildenden Mittelschule bestimmt worden (vgl. UG v. 31.1.87). Gedacht als Reformimpuls zur progressiven Neuordnung der Rechte und Pflichten in der Schule, fand der Entwurf in der Öffentlichkeit eine deutliche Ablehnung (vgl. NOVIKOV 1987, S. 278ff.); die Vorlage wurde offiziell zurückgezogen und eine verbesserte Fassung zugesagt. Im Juli 1987 trat dann das Ministerium für Volksbildung der UdSSR mit einem erstaunlichen Dokument hervor (vgl. UG v. 17.7.87): In der „Thesen“ genannten Stellungnahme wechselt die Behörde vom Begriff der „Reform“ zu dem der „Perestrojka“; sie erklärt, das Schulwesen befinde sich in einer schwierigen Phase, kennzeichnet die vorherige Periode als eine Zeit des Bürokratismus, des Formalismus, des Voluntarismus, des Dogmatismus, der Trägheit und des Konservatismus, ruft zur umfassenden Demokratisierung und zu einem Zusammenwirken von Schule und Gesellschaft – „mit den Eltern als gleichberechtigten Mitgliedern des Schulkollektivs“ – auf und macht dabei sich selbst und die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften teilweise mitverantwortlich für den unbefriedigenden Stand des Schulwesens, während sie gleichzeitig die positive Rolle der Neuerer heraushebt und fordert, wie nirgendwo sonst in der Gesellschaft müsse im Volksbildungswesen die Herrschaft der Vernunft an die Stelle der bisherigen Herrschaft der Anweisung treten; die Pädagogischen Kollektive müßten „alle erforderlichen Rechte für eine fruchtbare Arbeit ohne Bevormundung erhalten“ (ausführlicher zu diesem Dokument vgl. Halbjahresbericht 1987/1, S. 25 ff.). Erklärtermaßen will das Ministerium mit dieser Stellungnahme die bisherigen Diskussionen aufgreifen und ihnen eine Richtung für den Unionskongreß der Lehrer geben. Auf dem Hintergrund der bis dahin geäußerten öffentlichen Schulkritik zeigt das Dokument defensive Züge; die Behörde will die in vorangegangener Zeit mehrfach angezweifelte Reformwilligkeit demonstrieren und Vorwürfe von sich selbst ablenken. Das Ministerium versucht, sich hier in vorsichtiger Form („Thesen“) an die Spitze des Reformprozesses zu bringen, und es legalisiert diesen durch das offene Eingeständnis vielfältiger Mängel nicht nur im Schulwesen sondern auch in der Schulverwaltung; zugleich weist es gewissermaßen die Schuld von sich, indem es andeutet, die politische Führung habe dem Ministerium keine Zeit zur Vorbereitung der Reform gelassen, und die finanzielle Ausstattung des Bildungswesens habe sich verschlechtert (die Ausgaben für die allgemeinbildende Schule seien seit 1960 von 4,5 % auf 3 % des Staatshaushaltes gesunken).

Eine neue Stufe erreicht der Reformprozeß durch eine Tagung des ZK der KPdSU am 17. und 18. Februar 1988, auf der GORBAČEV und LIGAČEV (der „zweite“ Mann der Partei) mit programmatischen Reden auftraten und Beschlüsse zur weiteren Umgestaltung des Bildungswesens gefaßt wurden. Von der 1984er Reform wird jetzt in der Vergangenheit gesprochen: „Sie basierte auf dem Gedanken, daß das Volksbildungswesen nur einer gewissen Verbesserung bedürfe“, und man habe nicht gesehen, daß die Aufgaben „eine Erneuerung von grundauf“, „eine tiefgreifende Demokratisierung“ erfordern; „die Pädagogen, die Eltern, breite Kreise der Öffentlichkeit und Arbeitskollektive sind im Grunde nicht einbezogen worden“. Die zentralen Bildungsbehörden hätten die Reform in konservativem Geiste geführt. Weder könne man sich damit einverstanden erklären, daß der

Umbau allmählich und in kleinen Schritten vollzogen werden soll, noch dürfe man eine Zerschlagung des ganzen Systems der Volksbildung zulassen. Vom Schulwesen hänge die Zukunft des Sozialismus ab. Der Lehrer werde zum Hauptkettenglied der Umgestaltung im Schulwesen, „zur wichtigsten handelnden Figur“ des Reformprozesses; ohne seine aktive Unterstützung werde man schwerlich vorankommen; „die Beziehung zum Lehrer muß sich grundlegend und entschieden ändern – ohne Verzögerungen und ohne Schwankungen“. Man müsse alle Barrieren für das Neuerertum beseitigen und die Schule befreien von der Routine, vom Formalismus, vom Geist der Stagnation.

Das in der öffentlichen Debatte seit langem mit Spannung erwartete ZK-Plenum legt die Gestalt des künftigen Bildungswesens nur in wenigen Punkten fest: Auf jeden Fall soll es effektiver, leistungsbezogener und vielfältiger werden; die Bedeutung von differenzierenden Unterrichtsangeboten zum Zwecke der Entfaltung individuellen Könnens wird herausgestellt, und die Leitung und der konkrete Ausbau des Bildungswesens sollen lokalen Räten mit breiter öffentlicher Beteiligung übertragen werden. Auf viele Fragen aber gebe es noch keine eindeutige Antwort. „Hier soll das entscheidende Wort die breite Öffentlichkeit sprechen und vor allem die Spezialisten: die Lehrer, die Lehrenden, die Wissenschaftler.“ Ein solches Herangehen entspreche dem Geist der Demokratisierung (vgl. UG v. 18., 20. und 23.2.88). Entscheidende Weichenstellungen für die weitere Entwicklung des Bildungswesens sind von dem bevorstehenden Unionslehrerkongreß zu erwarten, über dessen Vorbereitung hinter den Kulissen und auch öffentlich lebhaft diskutiert wird. Der Kongreß erlangt besondere politische Bedeutung dadurch, daß er zeitlich in die Nähe der für Juni anberaumten Parteikonferenz gerückt ist, auf der sich das weitere Geschick der Perestrojka entscheiden wird.¹

Vier Jahre nach ihrer Verkündung steht die Reform des sowjetischen Bildungswesens eher an ihrem eigentlichen Beginn als vor einem Abschluß. In dieser Zeit haben sich die Leitbilder von den anzustrebenden Veränderungen tiefgreifend gewandelt. Wie im Hinblick auf die gesamtgesellschaftliche Entwicklung wird auch die Perestrojka des Schulwesens als ein langfristiger und offener Prozeß begriffen.

2. Themen der reformpädagogischen Bewegung

Es drängt sich auf, die Veränderungen im heutigen sowjetischen Schulwesen zu der reformpädagogischen Bewegung in der Zeit von 1900–1933 in Beziehung zu setzen. Die Bewegung wird getragen von einer offenbar rasch wachsenden Zahl von Lehrern, die sich als „Neuerer“ begreifen und die ihr Engagement aus einem pädagogischen Ethos herleiten, das „vom Kinde aus“ entworfen ist. Die folgende Aussage AMONASVILIS (der sich bezeichnenderweise als Grundschulpädagoge hervorgetan hat) kann als Leitmotiv dieser Richtung gelten:

„Es wird oft gesagt, daß Kinder die Blumen unseres Lebens sind. Aber das Kind ist nicht nur eine Blume, sondern auch ein Wunder, in das die Natur ihre Kraft und Grenzenlosigkeit hineingelegt hat.

Vertraue auf die moralischen und intellektuellen Fähigkeiten des Kindes und präge dir selbst den Gedanken ein, daß jedes Kind die Wiederholung der Naturkräfte ist und deshalb unbegrenzt ist wie das Weltall!“ (vgl. OSTEUROPA 1984/11–12, A 589ff.).

Doch neben die Gewinnung eines neuen pädagogischen Ethos tritt auch ein Bemühen um veränderte Rahmenbedingungen für schulisches Lehren und Lernen.

a) Neues pädagogisches Denken und die Rolle des Lehrers

Das heute in der Sowjetunion vielfach artikulierte Verlangen nach einer „neuen Kultur des Denkens“ hat in der Pädagogik seinen direkten Niederschlag in den Berichten („Manifesten“) über die drei bereits erwähnten Treffen der Neuerer gefunden. Diese drei Dokumente werden zweifellos in die Geschichte der Pädagogik eingehen (vgl. die ausführliche Behandlung der beiden ersten Berichte durch KRÜGER-POTRATZ/KUEBART 1987).

Das erste „Manifest“ (vgl. UG v. 18.12.86) entwickelt in 18 Abschnitten vor allem Vorschläge für die Unterrichtsmethodik (z.B. das Verfahren der sogenannten Stützsignale von ŠATALOV; die Präsentation der Unterrichtsaufgaben in Form von Wahlangeboten; die Idee einer – zumindest teilweisen – Ersetzung der Noten durch Verfahren der Selbsteinschätzung; die Konzeption eines vorgereifenden Unterrichts anstelle des kontinuierlich-schrittweisen; die komprimierte Präsentation der Unterrichtsziele – „Blockung“ – mit folgender Ausgliederung, was nach den Erfahrungen von LYSSENKOVA die Lernprozesse intensiviert; den Einsatz der Gruppenarbeit für die Entfaltung schöpferischer Kräfte nach der Methode von IVANOV). Die einzelnen Vorschläge werden von einer Grundidee getragen: Um den heutigen Schülern bzw. der heutigen Lernsituation in den Schulen gerecht werden zu können, bedürfe es einer neuen Pädagogik, einer „Pädagogik des Zusammenwirkens“; „sie entstand im Austausch mit den Kindern, und das Wichtigste, was uns eint, ist eine gewandelte Beziehung zu den Schülern“ (Abschnitt 1). Diese Beziehung wird folgendermaßen beschrieben:

„Der gesamte Komplex von Methoden und Methodiken mündet in die Idee des persönlichen anstelle des individuellen Herangehens an das Kind. Es sind nicht einfach Schüler, die in die Schule kommen, Wesen, die mit Lernen beschäftigt sind; nein, wir haben Persönlichkeiten vor uns. Jedes dieser Kinder bringt in die Schule seine Gefühls- und Erlebniswelt mit, die sich in nichts von der des Lehrers unterscheidet – in diesem Sinne sind sich Pädagoge und Kind völlig gleich: beide kennen sie Freude, Leid, Scham, Ärger, Befriedigung, Gefühle der Niederlage und des Sieges... Die Pädagogik des Zusammenwirkens hat solche Verfahren erarbeitet, bei denen sich jeder Schüler als Persönlichkeit wahrgenommen fühlt, bei denen er spürt, daß die Aufmerksamkeit des Lehrers ihm persönlich gilt.“ (Abschnitt 17)

Von dem Geiste des Zusammenwirkens sollen auch die Beziehungen zu den Berufskollegen und zu den Eltern erfaßt werden.

Ihren zweiten Bericht hat die Neuerer-Gruppe mit „Demokratisierung der Persönlichkeit“ überschrieben (vgl. UG v. 17.10.87). Sie schließt damit an die inzwischen von GORBAČEV propagierte Formel „mehr Sozialismus bedeutet mehr Demokratie“ an und macht daraus eine erzieherische Haltung. Wenn dabei die Entfaltung der Persönlichkeit in den Mittelpunkt rückt, so greift man damit zwar einen auf Marx zurückgehenden und in der Sowjetunion theoretisch auch niemals aufgekündigten Grundsatz auf, faktisch jedoch bedeutet die hier artikulierte Position einen Frontalangriff auf die seit STALIN herrschende Theorie und Praxis der

Erziehung. Wenn in dem Zusammenhang von dem einzelnen Verantwortlichkeit, Verantwortungsbereitschaft und „Selbstregulierung“ als Merkmale der demokratischen Persönlichkeit verlangt werden, so liegt das Ganze auf der Linie des in der reformierten Wirtschaft benötigten Verhaltens. Neu hingegen ist, wie entschieden die bisher immer nur eingeforderten sozialen Tugenden in der Form von Persönlichkeitsrechten artikuliert werden, ohne die das gewünschte soziale Verhalten gar nicht aufkommen kann:

Beunruhigende Ereignisse der letzten Zeit (z. B. Tschernobyl) hätten deutlich gemacht, „daß die Idee der persönlichen Verantwortung eines jeden für sich selbst und für alle im Vordergrund stehen muß, als wichtigstes Ziel der Pädagogik des Zusammenwirkens“ ... „Grundlage der sozialistischen Demokratisierung ist die Entwicklung der Persönlichkeit“ (Abschnitt 2), Schüler müsse man unter dem Aspekt ihrer Entwicklungsmöglichkeiten wahrnehmen. „Entwicklung ist unmöglich ohne Rücksichtnahme auf die Interessen und Neigungen der Schüler“. ... „Die freie, demokratische Persönlichkeit kann nur in Ausübung frei gewählter Tätigkeiten gedeihen“ (Abschnitt 6).

Die Eigenschaften der Tüchtigkeit und der Redlichkeit könnten von den Heranwachsenden nur entwickelt werden, wenn sie eine Haltung der Selbstachtung erwerben; deshalb müsse der Lehrer Achtung vor der Würde des Kindes aufbringen und seinerseits von Selbstachtung erfüllt sein (Abschnitt 8).

„Die Persönlichkeit ist unwiederholbar, sie ist eine einmalige Erscheinung in der Welt – deshalb verdient sie Achtung, auch dann, wenn sie nicht vorbildhaft erscheint“ – das solle man im Unterricht nicht vergessen! (Abschnitt 10).

Kinder seien keine potentiellen Ordnungsstörer; an der Jugend könne einem manches nicht gefallen, aber man müsse mit ihr im demokratischen Dialog verkehren; eine der Jugend angemessene Philosophie werde benötigt, die Antwort auf die wesentlichen Fragen der Zeit, des individuellen und des gesellschaftlichen Lebens gibt. Doch auch „der Weg zu allen Formen des Spiels muß geöffnet werden“ (Abschnitt 13).

Daß solche Wege für den Lehrer gangbar sind, belegen die Verfasser mit Hinweisen auf eigene pädagogische Erfahrungen und auf angesehene Autoren – darunter solche, die unter STALIN in Vergessenheit gerieten.

Zu ihrem dritten „Manifest“ (vgl. UG v. 19.3.88) sah sich die Gruppe der Neuerer durch das vorangegangene ZK-Plenum (Februar) veranlaßt. Sichtlich empfinden die Autoren ihre Position als von der Partei gebilligt, und im Unterschied zu den vorangegangenen Berichten wird hier auf breiter Front eine direkte Polemik gegen „die herrschenden pädagogischen Dogmen“ eröffnet. Der Bericht trägt die Überschrift „Methode der Erneuerung“ und entwickelt in 12 Punkten eine Strategie, wie innovatorische Lehrer sich gegen den Widerstand veralteter Auffassungen und konservativer Vorgesetzter durchsetzen können. Am Beispiel von 19 Fragen, die den Reformprozeß betreffen, wird jeweils die traditionelle Auffassung mit der Position der Neuerer konfrontiert. So halten sie der Auffassung, daß man den Lehrer zu seinen Pflichten anhalten und ihn auf die Weiterbildung verweisen solle, statt zu utopischem Neuerertum zu ermuntern, entgegen:

„Jahrzehntelang hat man die Lehrer zur Verantwortung gerufen und von Jahr zu Jahr die Kontrolle verstärkt ... Wenn aber die Aufrufe zur Verantwortung und die Stärkung der Kontrolle nichts geholfen haben, wenn diese Art von Leitung immer schlechtere Resultate erbracht hat – ist es nicht Zeit, sich davon zu verabschieden?“

Sie fordern den freien, selbstbewußten, den „erneuerten“ Lehrer und das

individuelle pädagogische Schöpferkraft, ohne das die Perestrojka nicht stattfinden könne.

„Über Autorität verfügen nur freie, niemals unterdrückte Menschen. Der Pädagoge hat nur eine Verpflichtung und immer nur die eine: die Kräfte seines Herzens und die Fähigkeiten seines Geistes zu entwickeln und für die Erziehung und die Unterrichtung der Kinder einzusetzen, d. h. dem Gewissen gemäß zu leben und zu arbeiten mit dem Bewußtsein seiner Verpflichtung vor dem Volk, vor der Zukunft des Landes, vor dem Sozialismus.“

Der Lehrer habe ein Recht auf einen guten Direktor, ein Recht auf Achtung, ein Recht auf die Entfaltung seiner Profession durch freiwillige, von ihm selbstgewählte Formen von Weiterbildung und durch Vereinigung mit anderen Lehrern. Die in dem Dokument entworfene Innovationsstrategie rechnet mit Widerständen auf Seiten der Lehrer, deren Einstellungen durch das bisherige System der kommandierenden und administrierenden Leitung träge oder zaghaft geworden sind; vorwiegend jedoch wird der Gegner offensichtlich in der Leitungsbürokratie und in der herrschenden, offiziellen Erziehungswissenschaft ausgemacht.

Eine historische Bedeutung werden die drei vorgestellten Dokumente weniger wegen ihrer Ideen erlangen, sondern wegen der von ihnen ausgegangenen katalytischen Wirkung. (Zur Idee einer Pädagogik des Zusammenwirkens hat die „Lehrerzeitung“ offenbar Zehntausende von Leserzuschriften erhalten.) Eine Buchausgabe mit Aufsätzen von den Autoren der Manifeste (und einiger anderer) erschien 1987 unter dem Titel „Pädagogische Suche“ (vgl. BAŽENOVÁ 1987); zwei Auflagen waren sogleich verkauft, eine dritte wird vorbereitet (was eine Verbreitung von einigen hunderttausend Exemplaren bedeutet). In einer Besprechung dieses Bandes wurden „personale Prinzipien“ formuliert, die für die Pädagogik der Zusammenarbeit kennzeichnend seien:

- Die Einstellung, jedes Kind so anzunehmen wie es ist. Ohne ein solches Akzeptieren des Kindes könne mit ihm kein Dialog stattfinden, könnten seine wesentlichen Bedürfnisse nicht verstanden werden.
- Das Prinzip des empathischen Verstehens des Schülers. Empathisches Verstehen sei jeweils konkret (hier und jetzt) und unterscheide sich grundsätzlich von dem beurteilenden Verstehen, das zu Stereotypen führe.
- Das Prinzip des offenen und vertrauensvollen Austausches mit dem Schüler; der Lehrer öffne sich in seinem Denken und Fühlen.

Der neue pädagogische Ansatz, heißt es weiter, beinhalte keine Rezepte. Seine Vertreter strebten ein ganzheitliches und erfülltes Leben in der Schule an. Die Umwandlung müsse bei jedem selbst beginnen. Die Haltung des Lehrers, seine praktische pädagogische Philosophie, seine ethische und psychologische Neuorientierung im Verhältnis zu den Schülern und zu sich selbst seien entscheidend. Die neuen Beziehungen in der Schule müßten das Modell für neue zwischenmenschliche Beziehungen in der ganzen Gesellschaft sein. – Es bleibt hervorzuheben, daß diese Rezension in der theoretischen Zeitschrift des Zentralkomitees der KPdSU erschienen ist (ORLOV 1988).

b) Rechtliche und institutionelle Rahmenbedingungen

Die scharfe Zurückweisung des Entwurfs für ein neues Schulstatut durch die öffentliche Diskussion und die von allen Seiten kommende Kritik am bürokratisch-kommandohaften Leitungsstil der Volksbildungsbehörden dürften wesentlich dazu beigetragen haben, das Volksbildungsministerium in den bereits erwähnten „Thesen“ eine Revision aller wichtigen Statute des Schulbetriebs ankündigen zu lassen. In der Tat liegen inzwischen mehrere Verordnungen und Verordnungsentwürfe vor, die den rechtlichen Rahmen des Schulwesens in veränderten Dimensionen abzustecken scheinen.

Die als Entwurf vorgelegte Verordnung über den Pädagogischen Rat der allgemeinbildenden Schule soll offenbar die Rechte dieses Gremiums erweitern. Der nicht nur aus Lehrern zusammengesetzte Rat (auch Vertreter der Schüler und Eltern, des Patentbetriebes u. a. gehören ihm an) bekommt Aufgaben zugewiesen, die ihn zum eigentlichen Leitungsorgan der Schule machen könnten. Er soll (in offenen Abstimmungen) aus seiner Mitte den Vorsitzenden wählen, mindestens viermal im Jahr tagen und mit Stimmenmehrheit entscheiden. Ist der Schuldirektor mit einem Beschluß nicht einverstanden, soll er sich an die zuständige Volksbildungsbehörde wenden, die eine Überprüfung der Sache veranlassen kann: „ein zweiter Beschluß des Pädagogischen Rates in der betreffenden Frage ist endgültig“ (vgl. UG v. 21.5.87, S. 3).

Ein anderer Verordnungsentwurf behandelt die Aufgaben und Rechte der Schulinspektion (Schulaufsicht). Diese Beschreibung ist so allgemein gehalten, daß Grenzen der Inspektionsbefugnisse nicht recht erkennbar werden. Doch sichtlich will man sich von den bemängelten Verhältnissen der Vergangenheit absetzen, wenn hohe Ansprüche an die fachlichen und charakterlichen Qualitäten als Voraussetzungen für die Berufung zum Inspektor betont werden (nebenbei: nur drei Jahre Berufserfahrung können als ausreichend gelten!), wenn die Inspektoren verpflichtet werden, Prüfungsberichte offenzulegen, und Lehrer bzw. Schulen ein Einspruchsrecht haben, und vor allem, wenn es eingangs über die Rolle der Schulinspektion heißt, „... sie organisiert ihre Arbeit auf demokratischer Grundlage und unter Bedingungen von Offenheit, sie bewirkt eine Verbesserung der Tätigkeit der Schulen, indem sie ihnen operative Hilfe bei der Überwindung von Mängeln gewährt“ (vgl. UG v. 23.5.87, S. 3). – Ein Wandel der Schulinspektion von kontrollierenden zu helfenden Funktionen würde den in der Diskussion geäußerten Erwartungen entsprechen.

Eine ganz knapp gehaltene Verordnung regelt die Wahl der Schuldirektoren. Interessanterweise war über solche Wahlen in der Presse schon vor dem Erscheinen dieser Verordnung berichtet worden. „Kandidaten für die Wahl auf den freien Posten eines Schuldirektors werden von dem pädagogischen Kollektiv, von der Partei und von den gesellschaftlichen Organisationen präsentiert“. Die „erweiterte Versammlung des pädagogischen Kollektivs“ (ähnlich zusammengesetzt wie der o.g. Pädagogische Rat, aber anscheinend nicht mit ihm identisch) wählt nach vorangegangener Anhörung einen Kandidaten in geheimer oder offener Abstimmung. Die zuständige Behörde überprüft und bestätigt das Wahlergebnis. Der Direktor wird auf fünf Jahre gewählt; er kann wiedergewählt, von der „erweiterten

Versammlung“ aber auch vorzeitig abgewählt werden (vgl. UG v. 29.12.87, S. 2).

Seit dem 1. Januar 1988 ist ein Erlaß des Ministeriums für Volksbildung in Kraft, der den Schulen und den Volksbildungsbehörden eine weitgehende Freiheit bei der Verfügung über die zugewiesenen Finanzmittel zugesteht. Danach dürfen im Rahmen des allgemeinen Lohnfonds die Personalstellen umgesetzt werden (z. B. kann man Stellen für Lehrer oder stellvertretende Leiter einsparen und stattdessen befristet Künstler, Ingenieure und andere Fachleute einstellen); die Gehälter selbst bleiben festgelegt. Die Finanzmittel können zwischen den Positionen verschoben und die Ausgaben frei über das Jahr verteilt werden; die einzelnen Institutionen eines Verwaltungsbereichs müssen von der zuständigen Behörde nicht mehr gleichmäßig ausgestattet werden. „Über die eingesparten Mittel entscheidet das Kollektiv der Einrichtungen“, die aufgeführten Verwendungszwecke reichen von Lohnprämien und Gesundheitsfürsorge über Ausstattung und Verschönerung des Gebäudes und des Geländes bis zur Schaffung von Urlaubseinrichtungen. Nicht-verbrauchte Mittel können in das nächste Jahr übernommen werden (vgl. UG v. 24.12.87, S. 1).

Denkt man sich in die hier skizzierten Verordnungen und Projekte hinein und mißt sie an den entsprechenden eigenen Verhältnissen, so haben sie etwas Sensationelles. Eine ähnlich weitgehende Befreiung der Schule von rechtlichen und institutionellen Bindungen wäre in der Bundesrepublik kaum denkbar. Aus unserer Sicht sind an dieser Dimension des Reformprozesses in der Sowjetunion jedoch zwei Dinge auffällig. Einmal: Die sprachliche Kodifizierung des Rechts läßt vieles offen, so daß die Bestimmungen sowohl für den Umbau der Verhältnisse als auch für die Behauptung traditioneller Positionen und etablierter Verfahren genutzt werden können. Und zum anderen: Von den engagierten Anhängern eines demokratischen Umbaus werden die neuen Bestimmungen relativ wenig beachtet (eine Kommentierung und eine Diskussion darüber sind praktisch ausgeblieben). Veranschlagen sie die Bedeutung des Schulrechts so gering, oder gehen ihnen die Bestimmungen nicht weit genug?

Demgegenüber fand die Veröffentlichung eines Versuchslehrplans größere Aufmerksamkeit (unter „Lehrplan“ versteht man in der UdSSR nicht die Bildungsinhalte, sondern ein Verzeichnis der Unterrichtsfächer und die Verteilung der für sie vorgesehenen wöchentlichen Unterrichtsstunden auf die Jahrgangsklassen). Im Vergleich zum bestehenden Lehrplan, heißt es, sei in dem Entwurf die Anzahl der Fächer reduziert und die Belastung der Schüler mit Unterrichtszeit vermindert worden; die humanistische Ausrichtung sei verstärkt worden. – Das wirklich Hervorhebenswerte ist die erstmalige Einführung von Wahlkursen (ohne zentrale inhaltliche Festlegung!), die in den beiden oberen Klassen bis zu 25 Prozent der regulären Unterrichtszeit ausmachen können – je nachdem, für welche der drei Varianten (auch dies ein Novum!) des Lehrplans sich die Schule entscheidet. Zusammen mit den (freiwillig zu besuchenden) fakultativen Stunden und den sehr variabel nutzbaren obligatorischen Stunden für den Arbeitsunterricht eröffnet sich damit den einzelnen Schulen ein beträchtlicher Handlungsraum für die Differenzierung nach Leistung und Interessen. – Da dieser Entwurf erst einige Jahre erprobt und dann schrittweise eingeführt werden solle, handele es sich praktisch – so das

Ministerium – um den Plan der Schule für das Jahr 2000 (vgl. UG v. 22. 8. 87, S. 3). Schwerlich wird sich das Vertrauen des Ministeriums in die Zukunftsträchtigkeit seines Lehrplans bewähren. Die eröffneten Möglichkeiten für individuelle Profilierung der einzelnen Schulen liegen natürlich in der Linie des Reformprozesses. Fraglich ist, ob man sie als ausreichend ansehen wird. Schon hieß es in Leserschriften: „Das vorgeschlagenen Lehrplanprojekt ist ein Abzug des alten mit einigen kosmetischen Veränderungen“. Man müsse zunächst die inhaltliche Seite der allgemeinen Bildung neu fassen; die bestehende Zerstückelung des Lernens in Unterrichtsstunden entspreche nicht der neuen Pädagogik (vgl. UG v. 3. 3. 88, S. 2).

Einer kurzen Mitteilung (vgl. UG v. 10. 3. 88, S. 1) war zu entnehmen, daß das Ministerium für Volksbildung, das Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen und das Staatskomitee für Berufsausbildung abgeschafft worden sind; an deren Stelle ist ein Staatskomitee für das Volksbildungswesen getreten; sein Vorsitzender ist der bisherige Hochschulminister G. A. JAGODIN (vgl. UG v. 15. 3. 88, S. 1). Es ist kaum zu erwarten, daß diese neue Super-Bildungsbehörde in der Form lange Bestand haben wird. Auf dem Hintergrund des Reformprozesses ergibt dieser Schritt zur Konzentration von Weisungsbefugnis nur dann einen Sinn, wenn künftig – wie bereits mehrfach gefordert – die Zentralen sich auf die strategischen Fragen der Leitung beschränken und wenn die Zuständigkeiten für operative Anleitung möglichst weit „nach unten“ verlagert werden. Auch dem inneren, von den Behörden bislang mißachteten Zusammenhang aller Fragen des Bildungswesens wird durch diese Zusammenlegung Rechnung getragen. Sie dürfte außerdem auch ein Verfahren sein, einen Teil der Führungskräfte auszuwechseln. Man darf gespannt sein, auf welche Weise das neue Staatskomitee tätig werden wird.

c) Die Wissenschaft, das praktische Handeln und die Ideale in der Pädagogik.

Die im Laufe der letzten zwei Jahre immer radikaler gewordene Kritik am Schulwesen sieht die Verantwortlichkeit für den beklagten Zustand nicht selten bei den Volksbildungsbehörden; häufiger jedoch wird die wissenschaftliche Pädagogik als Schuldiger ausgemacht, und für diese wird wiederum die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (russ. Abk.: APN) als zuständig angesehen. Die APN mit ihrem mächtigen Apparat von 15 Instituten und mehr als 1600 Mitarbeitern ist zu einer wahren Zielscheibe zorniger Anklagen geworden. Zurecht konnten Vertreter der Akademie von einer gezielten und verleumderischen Kampagne sprechen (NIKANDROV in UG v. 21. 4. 87) und feststellen: „Die abfällige Beurteilung der pädagogischen Wissenschaft und der Tätigkeit der APN auf den Seiten der Presse, in den Zeitschriften und mit Hilfe anderer Mittel der Masseninformation während der letzten Zeit hat einen einseitigen, tendenziösen Charakter angenommen und ist eine eigene Mode geworden“, wobei eine Seite „das Recht auf Wahrheit in letzter Instanz usurpiert hat“ (GERSUNSKIJ in UG v. 19. 9. 87).

Die Kritik an der APN bewegt sich um die folgenden Punkte: Die Akademie trage die Schuld an dem bürokratisierten Erziehungswesen, indem sie sich zum bloßen Ausführungshelfen des Ministeriums gemacht und das erstarrte System theore-

tisch untermauert habe; eine dogmatisierte Pädagogik – „ohne Kind“ – sei entstanden; Perspektiven für das Bildungswesen seien nicht aufgezeigt worden, seit Jahrzehnten seien aus der Akademie keine neuen bedeutenden Ideen hervorgegangen; für grundlegende Fragen des Schulwesens, etwa nach der Rolle des Arbeitsunterrichts im Rahmen allgemeiner Bildung, habe man bis heute keine Antwort gefunden, stattdessen seien viele nutzlose Schriften publiziert worden; zwischen der Tätigkeit der Akademie und der pädagogischen Praxis bestehe eine tiefe Kluft. – Auf dem Hintergrund der Neuererbewegung wirkt insbesondere das Argument anheizend, die Akademie habe bisher das Neuerertum in der Praxis nicht nur übersehen, sondern sogar aktiv behindert (was durch Beispiele belegt wird). Seit Beginn der Perestrojka im Schulwesen habe sie nichts zu deren Fortgang beigetragen. Es fehlt nicht an polemischen Zuspitzungen: Die Abkürzung APN verdiene den Zusatz „verst.“ (= verstorben) und müsse als „Akademie der Pseudowissenschaften“ gelesen werden; die pädagogische Wissenschaft stehe auf dem Niveau der Astrologie oder dem der Medizin des 16. Jahrhunderts; man müsse die Akademie kräftig zurückstutzen, so daß sie den Kindern nicht schaden könne.

Die Akademie ist solchen Angriffen nie offiziell, etwa in der Form einer Stellungnahme ihres Präsidiums, entgegengetreten. Einzelne führende Repräsentanten der APN oder Gruppen von ihnen haben versucht, so muß man sagen, die Vorwürfe wenigstens teilweise zu entkräften. In einem früheren Stadium der Diskussion ist man sogar zu einer Art Gegenangriff angetreten. NIKANDROV hat dem ersten Manifest der Neuerer vorgehalten, daß sich in den 18 Punkten auch nicht ein Satz finde, der nicht bereits von der Wissenschaft vertreten worden sei; ein solches Dokument präsentiere man als Ereignis von epochaler Bedeutung. Unter Überschriften wie „Die Verbundenheit von Wissenschaft und Praxis“ (UG v. 18. 12. 86), „Zusammenarbeit oder Konflikt?“ und „Ist die ‚neue Pädagogik‘ neu?“ (beide in NARODNOE OBRAZOVANIE 1987/4) wurde der Wert des Neuerertums relativiert; pädagogische Experimente mußten hinsichtlich ihrer Ergebnisse und ihrer Verallgemeinerungsfähigkeit überprüft werden. Es fehlte auch nicht die Spitze, die Idee der kommunikativen Pädagogik stamme aus dem bürgerlichen Lager und ihre Spur führe in die BRD (vgl. die Darstellung in: Halbjahresbericht 1986/2, S. 42 ff.). Solche Stellungnahmen erwiesen sich jedoch als Bumerang; sie wurden mit scharfen Polemiken beantwortet.

Daß die APN reorganisiert werden müsse, ist auch von dem ZK-Plenum im Februar (1988) gefordert worden. Inzwischen gibt es eine Reihe veröffentlichter Vorschläge, wie eine umgestaltete APN aussehen könnte (vgl. UG v. 19. u. 26. 9. 87, v. 1., 10. und 12. 3. 88). Dabei ist von Mitgliedern der APN harsche Kritik an der Führung der Akademie geübt worden: Sie habe sich bisher als völlig unfähig zur Erneuerung erwiesen, die anstehende Aufgabe dürfte ihr auf keinen Fall übertragen werden; auch hier müsse die Reorganisation „von grundauf“ erfolgen. Es sei klar geworden, daß es nicht um einen Gegensatz zwischen der Presse und der akademischen Wissenschaft gehe, sondern um den Gegensatz zwischen Altem und Neuem, der auch die Akademie selbst durchziehe. – Die äußerliche Ruhe, mit der das Establishment der APN bisher die Angriffe aufgenommen hat, könnte ein Zeichen höchster Verunsicherung sein, vielleicht aber auch eines des Vertrauens in das Beharrungsvermögen ihres mächtigen Apparates. Auch hier darf man gespannt

sein, auf welche Weise und mit welchem Resultat eine Veränderung der APN in Gang kommen wird.

Die Kritik an der pädagogischen Wissenschaft in der Sowjetunion ließe sich hier in vielen Punkten als überzogen kennzeichnen. Tatsache ist, daß die großen Entwürfe der letzten Zeit für eine Erneuerung des Erziehungswesens nicht von der etablierten Pädagogik gekommen sind. Vielmehr waren es Künstler wie KABALEVSKIJ (1986) oder Mitglieder der Akademie der Wissenschaften wie POSTNIKOV (vgl. LITERATURNAJA GAZETA v. 25.3.87 und UG v. 19.11.87) und BATYŠEV (UG v. 3.3.88), die Ideen für eine Schule mit völlig geänderten Methoden, Inhalten und Bildungszielen ins Gespräch gebracht haben. Alle diese Vorschläge zielen in Richtung einer „Humanisierung“ der Schulbildung und betonen die Persönlichkeitsentwicklung. Aus dem Umfeld der Akademie der Wissenschaften wird von einer Initiative berichtet, ein „Zentrum für staatsbürgerliche und geistige Erneuerung“ zu schaffen, das als „innovativer Mechanismus der Hervorbringung eines neuen Menschen“ die besten Kräfte auf dem Felde der Erziehung um sich sammeln soll (vgl. UG v. 16.2.88, S. 2). Analysen wie die des auch im Westen bekannten Ethnographen, Psychologen und Philosophen IGOR S. KON (vgl. KON 1983) über das Verhältnis zwischen den Generationen oder über „Die Psychologie der sozialen Indolenz“ (vgl. KON 1987 u. 1988) behandeln ihren Gegenstand mit einer sozialisationstheoretischen Scharfsicht und einer weltläufigen Bildung, wie sie innerhalb der sowjetischen Pädagogik sonst nicht anzutreffen sind. In einem Bericht über eine Unionskonferenz zum Thema „Probleme der komplexen Erforschung des Menschen“ – ein inzwischen lebhaft diskutierter Bereich – mußte festgestellt werden, daß auf dieser bedeutenden interdisziplinären Versammlung die wissenschaftliche Pädagogik stumm geblieben ist (vgl. UG v. 27.2.88, S. 2).

3. Perspektiven der Reform

Der Prozeß der Umgestaltung der sowjetischen Gesellschaft, auch im Bereich des Bildungswesens, steht noch am Anfang; die Ziele zeichnen sich erst in Konturen ab. Zumindest im Bereich des Denkens – weniger in den Strukturen und im tatsächlichen Handeln – vollziehen sich die Veränderungen in einem erstaunlichen Tempo. Es werden heute Auffassungen geäußert, die man noch vor fünf Jahren für undenkbar gehalten hätte. In einer seiner bemerkenswertesten Reden (am 8.1.88 vor Vertretern der Massenmedien und der Kulturschaffenden) sagte GORBAČEV: „Wir sind nicht mehr diejenigen, die wir im April 1985, und auch nicht einmal diejenigen, die wir vor Anbruch des Jahres 1987 waren“ (vgl. SOWJETUNION HEUTE 1988/2, S. VI). Die Ereignisse im Bildungswesen bestätigen diese Aussage. Angesichts der Übergangssituation sieht man sich herausgefordert, den Veränderungsprozeß unter längerfristigen Perspektiven zu begreifen.

Die *Idee einer humanen Schule*, wie sie heute in der Sowjetunion an Boden gewinnt, greift zu Argumenten, die, historisch gesehen, nicht neu sind; man kann sie allesamt in der internationalen reformpädagogischen Bewegung und in der neueren Alternativschulbewegung wiederfinden. Sie brechen jedoch in der Sowjetunion ohne Verbindung zu diesen Bewegungen hervor! Von der westlichen Pädagogik ist man so gut wie abgeschnitten, und auch die eigene Tradition eines Zusammenhan-

ges mit den reformpädagogischen Strömungen während der zwanziger Jahre muß man erst wieder entdecken (vgl. GLOWKA 1987). Im Bedürfnis nach Vergewisserung der neuen Positionen wendet man sich stärker der eigenen Vergangenheit zu als den modernen Trends (obwohl auch diese als vergleichendes Argument eine Rolle spielen). Autoren der vorstalinistischen Zeit – ŠACKIJ, BLONSKIJ, LUNAČARSKIJ, VYGOTSKIJ – bekommen neue Aktualität; die MAKARENKO-Interpretation wird neu akzentuiert (wobei auch die bislang als „Fälschung“ abgestempelte Marburger MAKARENKO-Forschung zu Ansehen kommt; vgl. UG v. 17.3.88, S. 1). Die „Deklaration über die Einheits-Arbeitsschule“ von 1918 – zweifellos eines der bedeutendsten Dokumente in der Geschichte der Pädagogik (vgl. ANWEILER/MEYER 1961, S. 73ff.) – wird neuerlich als Programm für die kommende Schule zitiert. – Durch die Diskussion über eine humane Schule in der Sowjetunion werden einige alte Fragen erneut aufgeworfen: Aus welchen sozialen Motiven entspringt die Idee einer humanen Schule? Wie kann man aus der gegenwärtigen Schulproblematik in ein produktives Verhältnis zur Geschichte der Erziehung treten? Liefert die Geschichte Anhaltspunkte dafür, daß man trotz des bisherigen faktischen Scheiterns der Idee einer humanen Schule an dieser Idee festhalten darf? Die Entwicklung in der Sowjetunion könnte darauf einige neue Antworten geben.

Das *Verhältnis zwischen pädagogischer Wissenschaft und pädagogischer Praxis*, wie es gegenwärtig in der Sowjetunion diskutiert wird, verdiente eine gesonderte, detaillierte Aufarbeitung. Es wäre leichtfertig, diese Diskussion als eine selbstverständliche, uns nicht berührende Reaktion auf eine dogmatisierte Erziehungswissenschaft abzutun. Viele Argumente der „pädagogischen Neuerer“ ließen sich auch auf unsere scheinbar so elaborierte und pluralistische Erziehungswissenschaft beziehen. Die in der Sowjetunion geführte Auseinandersetzung um die APN ist ein Beitrag zu der Frage, ob zwischen pädagogischer Wissenschaft und pädagogischem Handeln ein unvermeidbarer, struktureller Gegensatz besteht (der auch als produktiv begriffen werden kann), oder ob es sich dabei um ein Versagen, um eine Fehlentwicklung der Wissenschaft handelt. Zurecht konnten die Vertreter der APN für sich reklamieren, schon in der Vergangenheit differenzierte Modelle für Unterricht im Sinne einer Pädagogik des Zusammenwirkens geliefert zu haben. Was sie offenbar nicht wahrzunehmen vermögen, ist die lebentötende Form, in der sich die pädagogische Wissenschaft den Praktikern darbietet, die ihrerseits stimulierend und ethosbildend angesprochen werden wollen. Offensichtlich ist es mehr die Sprache und sind es weniger die eigentlichen Ideen, die den Manifesten der Neuerer ihre Wirkung geben. Deshalb auch die zu beobachtende Hinwendung zur Ethik und zur Philosophie bei der Suche nach einem neuen Menschenbild, das man einfordert und das die Pädagogik zur Zeit nicht bietet. – Wahrscheinlich werden die nächsten Jahre in der Sowjetunion zu einer außergewöhnlichen Belebung des pädagogischen Denkens führen. Es wäre erstaunlich, wenn dabei eine wirklich neuartige (konsequent handlungsbezogene) Erziehungswissenschaft entstünde (wie gegenwärtig vielfach gefordert, was aber wohl eher als überzogene Reaktion auf eine extreme Lage zu bewerten ist). Doch man sollte damit rechnen, daß die sowjetische Erziehungswissenschaft Wege beschreitet, die internationale Beachtung verdienen.

Die im sowjetischen Bildungswesen eingetretene *Offenheit der Situation* hat ein Klima erzeugt, das den Eindruck vermittelt, alles stünde zur Disposition. (Die obige

Darstellung blieb auf das allgemeinbildende Schulwesen konzentriert, doch die Lage ist ähnlich im Bereich des berufsbildenden und des Hoch- und Fachschulwesens.) Gegenwärtig erscheint nicht gesichert, wieviele Jahre die Pflichtschulzeit künftig umfassen soll, welche Gestalt die oberen Klassen der allgemeinbildenden Schule erhalten werden, welche Ziele und Inhalte der Bildung die Schule prägen sollen, wie das Verhältnis zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung sein wird. Das etablierte Schulwesen ist diskreditiert. „Alles, was der Umgestaltung nicht dient, soll einer grundsätzlichen Kritik unterzogen werden“, denn man befinde sich in einer „revolutionären Situation“ – so lauten die Worte des Generalsekretärs. Auf diesem Hintergrund verliert das Bestehende seine Legitimation. Die Behörden sind verunsichert und schreiten nicht einmal bei Experimenten ein, die geltende Vorschriften verletzen, wenn sie den Geist der Umgestaltung für sich beanspruchen können. Auch das Verhalten der Lehrer war bisher weniger von Rechtsbewußtsein als von Rücksichtnahme auf die Machtverhältnisse in der konkreten Situation bestimmt. Unter solchen Bedingungen eröffnen sich einer schulreformerischen Basisbewegung große Chancen, doch kann der einzelne sich auch verunsichern und gefährdet sehen.

Wahrscheinlich wird sich in den nächsten Jahren das institutionelle und funktionelle Gefüge des sowjetischen Bildungssystems nicht umkrepeln lassen, auch wenn man das ernsthaft versuchen sollte. Aber die Aufgaben der Institutionen und die Beziehungen zwischen ihnen werden neu geordnet werden; Effektivität und Tüchtigkeit werden an Bedeutung gewinnen – für die einzelne Bildungseinrichtung wie für die individuellen Bildungskarrieren. Die Leitung des Bildungssystems wird sich zur „Basis“ hin verschieben, doch die dabei zu gewinnenden Verantwortungsräume allein werden aus dem Lehrerstand noch keinen Hoffnungsträger der Perestrojka machen – dafür ist er in der Vergangenheit zu stark entmündigt worden. Impulse der Erneuerung könnten ausgehen von den sich bildenden pädagogischen Verbänden, Clubs und dergleichen, die als eigenständige Kräfte an der Gestaltung des Bildungswesens „pluralistisch“ mitwirken.

Die *Modernität der Problematik*, die im Erziehungswesen auszutragen ist, kommt vielen Repräsentanten des sowjetischen Bildungswesens zunehmend zu Bewußtsein. Nur ein Teil der aufgetretenen Schwierigkeiten läßt sich aus dem Erbe der STALIN-Zeit erklären. Das konstatierte Zurückbleiben der Schule und der Erziehung gegenüber den „Anforderungen der Gesellschaft“ wird auch nicht mehr primär im Sinne eines Qualifikationsbedarfs der Wirtschaft gesehen wie noch zu Beginn der Reform im Jahre 1984. Die Notwendigkeit einer anderen Schule wird häufig damit begründet, daß die Heranwachsenden sich derart verändert haben, daß die alte Schule für sie nicht mehr taugt. Über die „Verbreitung von negativen Erscheinungen unter der Jugend“ wie Ich-Bezogenheit, Desinteresse gegenüber den gesellschaftlichen Angelegenheiten, Orientierung auf Dinge, emotionale Teilnahmslosigkeit usw. bis hin zu Erscheinungen devianten Verhaltens wird heute offen gesprochen, wobei die Ursachen zunehmend in den gegebenen sozialen Beziehungen gesucht werden. Die moderne Gesellschaft erscheint als in ihrer Kultur bedroht. Über die Erziehungsaufgaben im eigenen Land weit hinaus begreift die sowjetische Führung heute das Ringen um die Erhaltung einer humanen Kultur als erstrangige Aufgabe der Politik auf internationaler Ebene (vgl. z.B. das Interview mit A.N. JAKOWLEW in NEUE GESELLSCHAFT/FRANKFURTER HEFTE

1987/5 oder die Begründung für die Bildung eines „Fonds für das Überleben und die Entwicklung der Menschheit“; SOWJETUNION HEUTE 1988/2, S. XXI ff.). Auf diesem Hintergrund ist das Engagement der vielen Intellektuellen und Künstler in der Sowjetunion und deren emotional bewegte Argumentation für eine humane bzw. humanisierende Erziehung zu sehen (BATYSČEV: „Der Sozialismus zeigt seine Vorzüge, indem er die Entwicklung des Menschen höher stellt als das Hervorbringen von Sachen“. UG v. 3.3.88). – Es ist nicht unwahrscheinlich, daß „eine neue Kultur des pädagogischen Denkens“ in der Sowjetunion an Boden gewinnt; sie wird vor allem von einer bestimmten Schicht der Intelligenz getragen werden, die teils an einer kritischen Analyse der gesellschaftlichen Sozialisationsbedingungen interessiert ist, teils zu idealistischen „großen Entwürfen“ tendiert.

Die *Perspektiven der Entwicklung* des sowjetischen Bildungswesens hängen sicher eher davon ab, inwieweit die Wirtschaftsreform zu einem verbesserten Güterangebot führt und ob sich die Perestrojka mit der Bewahrung von politischer Stabilität verbinden läßt, als daß umgekehrt neue Formen der Erziehung die nächsten Schritte des Landes maßgeblich beeinflussen könnten. Wahrscheinlich wird die Soziologie für die kommenden Jahre eine größere Bedeutung erlangen (vgl. AHLBERG 1988) als die Erziehungswissenschaft. Doch die Vehemenz, mit der „der menschliche Faktor“ – und in diesem Zusammenhang die Erziehung – als wesentliche Bestandteile der Reformstrategie herausgestellt werden, sollte man nicht einfach als eine Wiederholung des alten Wunderglaubens an die Möglichkeiten der Erziehung abtun. Die Erwartung, daß in dem Land ein pädagogischer Aufbruch stattfindet, ist heute nicht weniger naheliegend als in den Jahren nach 1917, als die Welt gebannt die reformpädagogischen Ereignisse in Rußland verfolgte. Die Russen und auch andere Völker der UdSSR haben in der Vergangenheit außergewöhnliche Kräfte im Bereich der Ethik, des Glaubens und des Patriotismus hervorgebracht (wie man vor allem aus der schöngeistigen Literatur weiß). Die erstaunliche geistige Bewegung der letzten Jahre, darunter insbesondere im pädagogischen Denken, läßt sich als Zeichen dafür nehmen, daß diese Kräfte weiterhin lebendig sind. – Es wäre katastrophal, nicht nur für die Sowjetunion, sondern für die weltpolitische Lage, wenn die Perestrojka scheiterte. Aber es wäre unrealistisch, sie sich anders als einen langfristigen Prozeß mit partiellen Rückschlägen vorzustellen.

Anmerkungen

- 1 Das vorliegende Manuskript wurde im März 1988 abgeschlossen. Bis zu seiner Publikation dürften die Parteikonferenz und der Lehrerkongreß stattgefunden haben – wenn es nicht eine weitere Verschiebung gibt.

Literatur

- AHLBERG, R.: Die Aufgaben der Soziologie bei der Umgestaltung der sowjetischen Gesellschaft. In: Osteuropa 38 (1988), H. 3, S. 161–179.
- ANWEILER, O.: Die sowjetische Schul- und Berufsbildungsreform von 1984. In: Osteuropa 34 (1984), H. 11/12, S. 839–860.
- ANWEILER, O.: Zwischen Modernisierung und ideologischer Kontrolle. Das sowjetische

- Bildungswesen nach dem XXVII. Parteitag der KPdSU. In: Osteuropa 36 (1986), H. 8/9, S. 707–724.
- ANWEILER, O./MEYER, K. (Hrsg.): Die sowjetische Bildungspolitik 1917–1960. Dokumente und Texte. Heidelberg 1961.
- BAŽENOVA, N.I.: Pedagogičeskij poisk. (Pädagogische Suche). Moskau 1987.
- DUNSTAN, J.: Soviet Education beyond 1984: A Commentary on the Reform Guidelines. In: Compare 15 (1985), H. 2, S. 161–187.
- DUNSTAN, J. (Hrsg.): Soviet Education under SCRUTINY. Glasgow 1987.
- GLOWKA, D.: Schulen in der UdSSR: Alles soll besser werden. In: b:e 17 (1984), H. 5, S. 15–17.
- GLOWKA, D.: The Unfinished Soviet Education System. In: DUNSTAN (1987), S. 11–31.
- GLOWKA, D.: Zum Stand der Vergleichenden Pädagogik in der UdSSR. In: Vergleichende Erziehungswissenschaft (VE-INFO) (1987), Nr. 18, S. 253–263.
- Halbjahresbericht zur Bildungspolitik und pädagogischen Entwicklung. Hrsg. v. d. Arbeitsstelle für vergleichende Bildungsforschung. Ruhr-Universität Bochum 1986f.
- KABALEVSKIJ, D.: Pedagogičeskie razmyšlenija. (Pädagogische Gedankengänge). Moskau 1986.
- KON, I.S.: Die Entdeckung des Ichs. Köln 1983.
- KON, I.S.: Estafa pokolenij. Zametki o vospitanii molodeži (Die Stafette der Generationen. Bemerkungen über die Erziehung der Jugend.) In: Kommunist (1987), H. 4, S. 93–104.
- KON, I.S.: Psihologija social'noj inercii (Psychologie der sozialen Indolenz) In: Kommunist (1988), H. 1, S. 64–75.
- KRUEGER-POTRATZ, M./KUEBART, F.: Schulreform „von unten“ in der Sowjetunion. In: paed. extra (1987), H. 12, S. 4–14.
- KUEBART, F.: Aktuelle Schwerpunkte und Tendenzen auf dem Gebiet der erziehungswissenschaftlichen UdSSR-Forschung. In: VE-INFO (1987), Nr. 18, S. 170–186.
- LITERATURNAJA GAZETA. Jg. 1987.
- MITTER, W./NOVIKOV, L.: Kopplung des Bildungssystems an das Beschäftigungssystem. Tendenzen und Probleme gegenwärtiger Bildungspolitik in der Sowjetunion. In: Osteuropa 28 (1978), H. 12, S. 1082–1093.
- NOVIKOV, L.: Chancen eines pädagogischen Neubeginns. Zu den veränderten Rahmenbedingungen in der UdSSR. In: Zeitschrift für internationale erziehungswissenschaftliche und sozialwissenschaftliche Forschung 4 (1987), H. 2, S. 275–295.
- ORLOV, A.: Pedagogika sotrudničestva. Nekotorye itogi i perspektivy. (Pädagogik des Zusammenwirkens. Einige Ergebnisse und Perspektiven.) In: Kommunist (1988), H. 2, S. 121–124.
- Osnovnye dokumenty o reforme obščebrazovatel'noj školy (Grundlegende Dokumente zur Reform der allgemeinbildenden Schule). Kiew 1987.
- PRAVDA. Jg. 1987.
- TOMIAK, J.J. (Hrsg.): Western Perspectives on Soviet Education in the 1980s. London 1986.
- UCITEL'SKAJA GAZETA (UG). Jg. 1986, 1987, 1988.

Abstract

Soviet School Reform and its Relevance to Educational Research

The author describes how the reform of the Soviet school system, which in 1984 had been designed in the traditional (bureaucratic) style, gradually developed into a movement for a comprehensive reorganisation (Perestrojka) and democratization of the educational system. As a result of an organized interplay of central political forces and pedagogically committed circles of grass-roots democracy an increasing movement for progressive education has started. It is characterized by demands for school autonomy, a

critique of the prevailing bureaucratic institutional framework of schooling, and by a new pedagogical thinking based on child centeredness and partnership. Certain aspects of this process and its significance in a long-range perspective are discussed in the article.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Detlef Glowka, West. Wilhelms-Universität Münster, Georgskommande 26, 4400 Münster.